

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

INFLUÊNCIA DA AUTOEFICÁCIA E BEM-ESTAR SUBJETIVO NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE MEDICINA

José de Oliveira Costa Filho, Camélia Santana Murgo, Aline Fonseca Franco

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3858>

Submetido em: 2022-03-27

Postado em: 2022-03-30 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

INFLUENCE OF SELF-EFFICACY AND SUBJECTIVE WELL-BEING IN THE LEARNING OF MEDICINE STUDENTS

INFLUÊNCIA DA AUTOEFICÁCIA E BEM-ESTAR SUBJETIVO NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE MEDICINA

José de Oliveira **COSTA FILHO**¹  ORCID 0000-0001-6800-8314

Camélia Santana **MURGO**²  ORCID 0000-0003-3932-7580

Aline Fonseca **FRANCO**³  ORCID 0000-0003-2196-0994

Abstract

The study aimed to analyze possible correlations between academic self-efficacy, subjective well-being and performance of medical students. Therefore, a quantitative study was carried out with 139 students. Applied instruments: Self-Efficacy Scale in Higher Education, Subjective School Well-being Scale and sociodemographic questionnaire, and performance was measured by the result in the Progress Test. Data submitted to statistical analysis revealed that self-efficacy in higher education and subjective well-being were significantly correlated, higher levels of negative affect were associated with lower levels of satisfaction with the school and lower self-efficacy. There was a predictive relationship between positive affect and academic performance. It is concluded that positive experiences in medical education are important for increasing self-efficacy in learning and for better academic achievement.

Keywords: academic achievement; medical education; self-efficacy; well being.

¹ Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente Prudente, São Paulo (SP), Brasil; jose@unoeste.br

² Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente Prudente, São Paulo (SP), Brasil; camelia@unoeste.br

³ Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente Prudente, São Paulo (SP), Brasil; alinefonsecafranco@gmail.com

Resumo

O estudo objetivou analisar possíveis correlações entre autoeficácia acadêmica, bem-estar subjetivo e desempenho de estudantes de Medicina. Para tanto, realizou-se um estudo quantitativo com 139 estudantes. Instrumentos aplicados: Escala de Autoeficácia na Formação Superior, Escala de Bem-estar Subjetivo Escolar e questionário sociodemográfico, sendo o desempenho medido pelo resultado no Teste de Progresso. Os dados submetidos às análises estatísticas revelaram que a autoeficácia na formação superior e o bem-estar subjetivo correlacionaram-se significativamente, maiores níveis de afetos negativos foram associados a menores índices de satisfação com a escola e a menor autoeficácia. Houve relação preditiva dos afetos positivos com o desempenho acadêmico. Concluiu-se que as experiências positivas no ensino médico são importantes para a incremento da autoeficácia na aprendizagem e para melhor desempenho acadêmico.

Palavras-chave: autoeficácia; bem-estar; desempenho acadêmico; educação médica.

O processo de ensino e aprendizagem se insere num universo complexo do desenvolvimento humano que abrange aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais (Silva, 2021), o que tem impulsionado pesquisas que buscam elucidar as variáveis de natureza pessoal e subjetiva dos agentes envolvidos nesse processo. Tem-se ainda que o contexto universitário é referido na literatura como propiciador de novas exigências e reestruturações pessoais dos jovens ingressantes em um formato de ensino para o qual são exigidos diferentes comportamentos e adaptações (Lunard, 2016; Santos et al., 2019). Nessa linha, a análise dos aspectos subjetivos e comportamentais capazes de repercutir no processo de aprendizagem se mostra relevante e encontra fundamentos, entre outras perspectivas, na Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1997), bem como na Psicologia Positiva que concebe o bem-estar como importante fator para melhor qualidade de vida e sucesso (Seligman, 2018).

Bandura (1997, 2008), ao discorrer sobre o comportamento humano, explica que os indivíduos são “agentes” de seu próprio desenvolvimento e atuam de forma intencional, antecipando planos e estratégias, para atingir resultados desejáveis. Esse processo é mediado pela autoeficácia, a qual se refere ao autojulgamento sobre as próprias capacidades para agir e atingir os objetivos com sucesso, possuindo papel

central nas escolhas dos desafios, no esforço e na perseverança dispensados (Bandura, 1997, 2008; Oliveira et al., 2018; Pajares & Olaz, 2008; Dantas & Azzi, 2018). São muitas as evidências que apontam a autoeficácia como determinante de praticamente todos os aspectos das vidas das pessoas (Pajares & Olaz, 2008), notadamente da motivação, da vulnerabilidade ao estresse e à depressão e das escolhas que fazem em suas vidas, sendo um fator crítico na regulação de pensamentos e sentimentos. Com base na autoeficácia, as pessoas consideram, simultaneamente, as próprias potencialidades, o objetivo de atender às exigências situacionais e as ações que conduzam ao objetivo (Bandura, 1997).

Nessa linha, um ensino efetivo não depende somente do conhecimento da matéria e das diversas aptidões dos professores, vez que, em consonância à Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1997), uma prática docente para se fazer eficaz precisa também de uma crença pessoal do professor sobre sua capacidade de utilizar seus conhecimentos e habilidades para ensinar e, de outro lado, da crença de autoeficácia do estudante quanto à percepção sobre sua capacidade para aprender. A decisão do estudante em enfrentar as dificuldades sociais e interpessoais oriundas do contexto escolar pode ser gerenciada, portanto, por sua autoeficácia (Bandura, 2008), o que repercute no processo de aprendizagem nos aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais. E ainda, tais processos de autopercepções podem potencializar o desempenho escolar ao desenvolver a autorregulação (Ganda & Boruchovitch, 2019; Zimmerman, 2013), evidenciando o papel preditivo da autoeficácia no desempenho acadêmico (Lopes et al., 2020; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010; Teixeira & Costa, 2018). Denota-se, pois, que o processo de aprendizagem envolve, além do contato com o conteúdo científico, fatores psicológicos, emocionais e sociais (Bandura, 1997; Joly et al., 2016, Barros, 2021). Ademais, a autoeficácia, por se relacionar também aos julgamentos pessoais, emocionais e sentimentos globais de satisfação de vida, estudos demonstram sua correlação com o bem-estar subjetivo (Almeida et al., 2020; Dias-Viana, 2019; Diener et al., 2018; Lima-Castro et al., 2019; Santos et al., 2019; Teixeira & Costa, 2018), bem como a correlação individual de tais constructos: autoeficácia (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) e bem-estar subjetivo com o desempenho acadêmico (Dias-Viana, 2019).

O bem-estar subjetivo (BES), por sua vez, tem se associado à autonomia, autoeficácia, resiliência (Simmons et al., 2019), competências emocionais (Trevizani & Marin, 2020) e intelectuais, autoestima, adaptação e desenvolvimento pessoal (Dias-Viana, 2019; Diener et al., 2018; Teixeira & Costa, 2018). Segundo Diener

(2012), o BES refere-se ao que as pessoas pensam e como avaliam suas vidas e aos sentimentos vivenciados em relação a ela, caracterizando-se como um construto composto pelos afetos positivos (AP), afetos negativos (AN) e satisfação com a vida (SV). Os afetos representam a dimensão emocional e a intensidade e frequência com que as pessoas vivenciam emoções positivas e negativas, enquanto a satisfação com a vida, dimensão cognitiva, corresponde ao nível de contentamento percebido quando um sujeito pensa sobre a sua vida (Dias-Viana, 2019).

Estudos têm demonstrado correlações entre menores níveis de BES e dificuldades escolares, menor desempenho e engajamento escolar (Bailey & Phillips, 2016), tendo crescido, nos últimos anos, a avaliação de variáveis não cognitivas e de aspectos emocionais/afetivos. Países como Estados Unidos, China, Inglaterra e Austrália vêm desenvolvendo políticas educacionais voltadas à melhoria do ambiente socioemocional da escola (Dias-Viana, 2019). No cenário internacional, no âmbito do Programa para Avaliação Internacional - PISA (anos de 2015 e 2018), observa-se que o bem-estar subjetivo foi objeto de avaliação quanto à satisfação com a vida, conexões sociais, experiência de *bullying*, relação com professores de forma a relacionar o sucesso acadêmico não apenas ao bom rendimento, mas também ao quanto de bem-estar é vivenciado na escola e seu papel no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais na formação humana (*Organisation for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2017; 2019), destacando a identificação de associação de um maior senso de significado na vida a um clima escolar positivo OECD (2019).

O bem-estar subjetivo associado à autoeficácia trazem importantes contribuições para o contexto escolar, conforme apontando por Dias-Viana (2019) em estudo que identificou relação entre afetos positivos/negativos e a ausência/presença de sintomas de depressão em estudantes. Especialmente no ensino superior, em que se exige do estudante a resolução de demandas acadêmicas variadas em paralelo às tarefas de desenvolvimento psicossocial próprias da fase de ciclo de vida em que se encontra, (Santos; Zanon; Ilha, 2019) e, em especial o estudante de Medicina do qual se espera uma formação integral que o capacite a enfrentar complexidades diversas e urgentes, torna-se necessária a busca por um processo de aprendizagem efetivo. E, nesse sentido, a análise dos fatores envolvidos no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades socioemocionais requeridas para a atuação profissional médica adequada mostram-se relevantes, considerando ainda a identificação de carência de estudos com a temática envolvida.

Face às evidências científicas apresentadas que apontam o papel da autoeficácia como fator que impacta o (in)sucesso acadêmico, bem como a influência do bem-estar subjetivo para o aprendizado, o presente estudo objetivou pesquisar e analisar correlações entre a autoeficácia, o bem-estar subjetivo e o desempenho acadêmico em estudantes do ensino superior de Medicina.

Método

Trata de estudo com abordagem quantitativa, na modalidade descritiva e delineamento correlacional. Todos os procedimentos éticos foram observados, cuja aprovação consta do parecer CAAE nº 34194720.9.0000.5515.

Participantes

O estudo foi desenvolvido com 139 estudantes de Medicina do 3º ao 12º semestre de uma universidade paulista, sendo a maioria do sexo feminino (n=107; 77%), com 18 a 25 anos (n=78,4%), etnia declarada branca (86,3%), solteiros (92,1%), sem filhos (96,9%) e sem deficiências (97,8%). Em relação ao semestre do curso, verificou-se uma participação maior de estudantes do 5º semestre (34,5%), seguidas do 7º (22,3%) e 4º semestre (11,5%).

Instrumentos

Escala de Autoeficácia na Formação Superior – Esse instrumento foi elaborado por Polydoro & Guerreiro-Casanova (2010) e avalia a percepção de estudantes de ensino superior em relação às crenças sobre suas próprias capacidades para organizar e executar comportamentos envolvidos em seu processo acadêmico-formativo. Compõe-se de 34 itens no formato *likert* de 10 pontos (variando entre 1 = pouco capaz e 10 = muito capaz), agrupados em 5 dimensões: 1) Autoeficácia acadêmica (9 itens) com (α)=0,88; 2) Autoeficácia na regulação da formação (7 itens) com (α)=0,87, 3) Autoeficácia na interação social (7 itens) com (α)=0,85; 4) Autoeficácia em ações proativas (7 itens) com (α)=0,80 e 5) Autoeficácia na gestão acadêmica (4 itens) com (α)=0,80. A consistência interna da escala é 0,94 e a variância total explicada foi de 56,68%, o que indica bons parâmetros

psicométricos de validade e precisão. Maior pontuação indica maior a autoeficácia, sendo a pontuação máxima de 340 pontos.

Escala de Bem-estar Subjetivo Escolar - EBESE - O Instrumento foi elaborado por Dias-Viana e Noronha (2019) e avalia o bem-estar do estudante no contexto escolar. É composto por 27 itens distribuídos em duas subescalas. A primeira contém 07 itens que avaliam a satisfação do estudante com a escola numa escala *Likert* de 5 pontos, variando de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente). A segunda subescala engloba os afetos positivos na escola (10 itens) e afetos negativos (10 itens), sendo os itens indicados como adjetivos que representam sentimentos e emoções vividos na escola numa escala *Likert* de 5 pontos, variando de 1 (*Nunca*) a 5 (*Sempre*). Os coeficientes de consistência interna foram alfa de *Cronbach* de 0,91 para o instrumento total, 0,87 para o fator de satisfação com a escola, 0,89 para afetos negativos e 0,87 para afetos positivos, indicando bons índices psicométricos de validade e consistência interna.

Relatórios do Teste de Progresso (TP) como medida de desempenho - O Teste de Progresso (TP) é uma avaliação externa construída pela Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), aplicada no Brasil há mais de dez anos e utilizada por várias escolas de Medicina (quase 40%) (Conselho Federal de Medicina [CFM], 2019; (Bicudo et al., 2019). O teste progressivo foi introduzido nos cursos de Medicina na década de 1970 pela Kansas City Medical School da Universidade de Missouri (EUA) e pela University of Limburg (atual Universidade de Maastricht - Holanda) e, desde então, vem sendo utilizado nos currículos de Medicina em vários países do mundo (Ferreira, 2019; Schauber et al., 2015). O TP utilizado no Brasil é composto por 120 questões de múltipla escolha que abrangem todas as áreas de amplo domínio do conhecimento médico: área básica, clínica, cirurgia, pediatria, ginecologia/obstetrícia e saúde coletiva (Bicudo et al., 2019; Reberti et al., 2020). O Teste de Progresso foi escolhido como parâmetro com objetivo de obter maior padronização quanto aos critérios avaliativos de todos os estudantes. A escolha das turmas para submissão à avaliação é critério de cada instituição, sendo que, na instituição pesquisada, o teste foi aplicado nas turmas do 3º ao 12º semestre.

Procedimentos

Após obtido o consentimento de todos os participantes, foram disponibilizados eletronicamente os instrumentos de coleta de dados pelo período de setembro a outubro de 2020, tendo o Teste de Progresso sido realizado em 03 de novembro de 2020. Houve 206 participações, entretanto, 46 delas eram duplicadas e foram excluídas. Também foi observado que 21 estudantes que responderam aos instrumentos não realizaram o TP nas suas duas fases (manhã e tarde), motivo pelo qual também foram excluídos, restando uma amostra de 139 estudantes que responderam aos instrumentos e realizaram integralmente o TP.

Especificamente quanto ao Teste de Progresso, referida avaliação consta de apenas uma única prova aplicada a todos os estudantes participantes, independentemente do período em curso, de forma que é esperado um aumento progressivo na pontuação conforme a evolução no curso (Bicudo *et al.*, 2019; Ferreira, 2019; Schauber *et al.*, 2015). Nesse sentido, para adequação dos dados do desempenho dos estudantes aos respectivos semestres em curso, foram as notas transformadas em porcentagem do desempenho máximo (notas de 0 a 10) em cada um dos grupos (semestres 3º ao 12º), tomando por referência a nota máxima obtida em cada grupo. Os dados foram tabulados, agrupando-se os estudantes conforme o semestre em curso, seus desempenhos e as respectivas respostas aos instrumentos.

Análise dos Dados

Inicialmente, com utilização do *software Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS (versão 23), foram empregadas estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, frequência e porcentagem) para caracterização da amostra e das pontuações nos fatores. Posteriormente realizou-se estatísticas inferenciais, com correlação de *Pearson* entre os fatores da escala de autoeficácia, escala de bem-estar e desempenho no Teste de Progresso. Foi realizada análise de regressão linear com método *enter*, tendo como variável dependente a pontuação total no TP e variáveis independentes os fatores da Escala de Autoeficácia na Formação Superior e da Escala de Bem-Estar Subjetivo. A interpretação dos coeficientes se deu a partir dos critérios de Dancey e Reidy (2019). Por fim, a *path analysis* do potencial explicativo dos construtos em relação ao resultado no TP foi realizada no *software Mplus* (Muthén & Muthén, 2011), tendo como estimador o *maximum likelihood robusto* (MLR). Em

relação aos índices de ajustes, adotou-se os seguintes critérios: *Confirmatory Fit Index* (CFI) e *Tucker-Lewis Index* (TLI) iguais ou superiores a 0,95 e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) igual ou menor do que 0,08 (Hu & Bentler, 1999).

Resultados

Foram realizadas estatísticas descritivas para identificar o perfil dos estudantes de Medicina, seus os níveis de autoeficácia e níveis de bem-estar subjetivo escolar, conforme os dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Estatística descritiva das pontuações nos instrumentos de autoeficácia e bem-estar subjetivo escolar

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
AE na formação superior	139	3	10	8,27	1,57
AE na gestão acadêmica	139	2	10	8,91	1,32
AE acadêmica	139	3	10	8,39	1,34
AE na interação social	139	3	10	8,35	1,69
AE na regulação da formação	139	3	10	8,23	1,58
AE em ações proativas	139	2	10	7,71	1,85
Satisfação com a escola	139	8	35	26,96	4,827
Afetos positivos	139	22	47	34,30	4,962
Afetos negativos	139	13	50	26,40	6,188

Fonte: Dados da pesquisa.

De forma geral, os estudantes apresentam elevada média de autoeficácia na formação superior ($M = 8,27$; $DP = 1,57$), bem como nas seis dimensões da escala (AE na gestão acadêmica, AE acadêmica, AE na interação social, AE na regulação da formação e AE em ações proativas). Quanto ao bem-estar subjetivo, a satisfação com a escola apresentou alta média (26,96), os afetos positivos mostraram nível de moderado a alto (34,30) e os afetos negativos tiveram níveis baixos a moderados (26,40). Não foram identificadas diferenças significativas ($p < 0,05$) em relação às variáveis sociodemográficas quanto aos níveis de autoeficácia e bem-estar.

Na sequência, analisou-se as pontuações médias nas áreas do Teste de Progresso. O desempenho médio total foi de 67,51% (M = 6,75; DP = 1,59), com pontuação mínima de 2,74 e máxima de 10,0. As áreas Ciências Básicas (M = 6,55; DP = 1,73) e Saúde Coletiva (M = 6,53; DP = 1,84) tiveram a maior média, seguidas da Clínica médica (M = 6,06; DP = 1,83), Cirurgia (M = 5,83; DP = 2,23), Pediatria (M = 5,79; DP = 2,1) e Ginecologia (M = 5,66; DP = 2,04).

A análise de correlação de *Pearson* entre a autoeficácia na formação superior e o bem-estar subjetivo escolar mostraram os resultados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Correlação de Pearson entre os fatores da Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) e do bem-estar subjetivo escolar (BESE)

Dimensões AE e BESE	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1- AE acadêmica	1								
2- AE em ações proativas	0,69**	1							
3-AE na regulação da formação	0,70**	0,74**	1						
4- AE na interação social	0,52**	0,63**	0,58**	1					
5- AE na gestão acadêmica	0,65**	0,66**	0,52**	0,46**	1				
6- AE na formação Superior (AEFS)	0,85**	0,90**	0,87**	0,77**	0,74**	1			
7- Satisfação com a escola	0,26**	0,16	0,20*	0,19**	0,18*	0,24**	1		
8-Afetos negativos	-0,18*	-0,01	-0,17*	-0,19**	-0,06	-0,15	-0,47**	1	
9- Afetos positivos	0,45**	0,30**	0,45**	0,40**	0,22**	0,45*	0,49**	-0,45**	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

A maioria das correlações foram em sentido positivo e com magnitude variando entre fraca à forte, observando que as correlações com o fator afetos negativos se deram em sentido negativo. A satisfação na escola se associou de forma direta e significativa aos afetos positivos e inversamente aos afetos negativos e, por sua vez, os afetos positivos e os afetos negativos correlacionaram-se inversamente.

No que se refere às correlações entre as dimensões do bem-estar subjetivo e da autoeficácia, observou-se que a satisfação com a escola apresentou correlações positivas fracas com todos os fatores da autoeficácia e todas estatisticamente significativas, destacando a correlação com a AE acadêmica e com a AE na interação social ($p < 0,001$). Os afetos positivos (AP) apresentaram correlações significativas variando entre fracas e moderadas com todos as dimensões da autoeficácia. Quanto

aos afetos negativos (AN), verificou-se correlações estatisticamente significativas de magnitude fraca e de forma inversa com a AE na interação social ($p < 0,001$), o que revela que estudantes que possuem maiores escores de afetos negativos na escola também possuem menor autoeficácia em interação social. Apresentaram também os afetos negativos correlação inversa com a AE acadêmica e AE na regulação da formação ($p < 0,05$), indicando ação prejudicial dos afetos negativos sobre a percepção dos estudantes para alcance das metas acadêmicas. E, a partir da correlação significativa moderada e de forma inversa com a satisfação na escola, denota-se que estudantes com maiores afetos negativos tiveram menor satisfação com a escola.

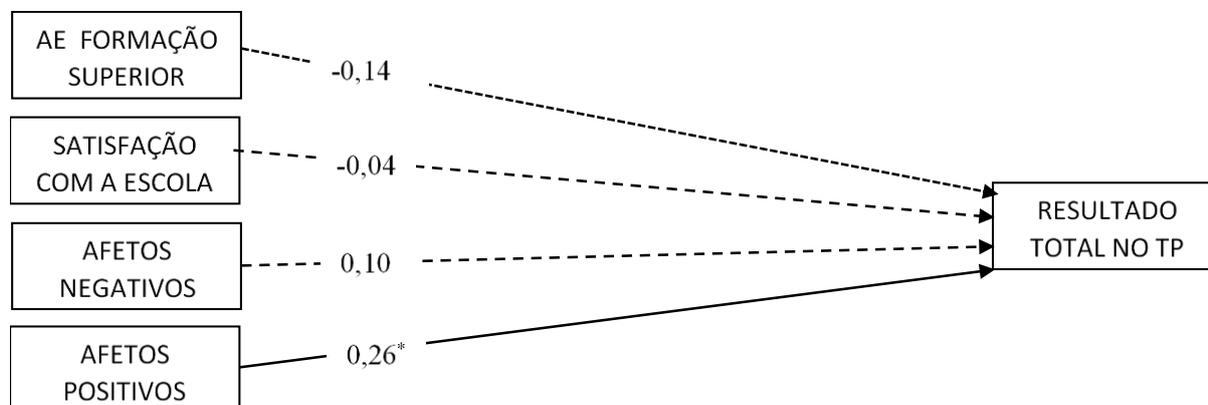
Na sequência, investigou-se as correlações entre as áreas do TP e os níveis de autoeficácia (AE) e bem-estar subjetivo (BES). A maior parte das correlações foram nulas ou sem significância estatística. Em relação à autoeficácia, encontrou-se apenas uma correlação significativa, em direção negativa e com magnitude fraca, entre o desempenho na área Clínica Médica e a AE para gestão acadêmica ($-0,16$; $p < 0,05$). Por sua vez, em relação ao bem-estar subjetivo, o fator Satisfação com a Escola apresentou correlações positivas de magnitude fraca com Ciências Básicas ($0,17$; $p < 0,05$), Saúde Coletiva ($0,23$; $p < 0,001$), Ginecologia ($0,16$; $p < 0,05$) e pontuação total do TP ($0,19$; $p < 0,05$). Os afetos negativos correlacionaram-se inversamente com Saúde Coletiva ($-0,20$; $p < 0,05$), Ginecologia ($-0,19$; $p < 0,05$), Cirurgia ($-0,19$; $p < 0,05$) e pontuação total no TP ($-0,16$; $p < 0,05$). Por fim, afetos positivos estiveram positivamente correlacionados com Saúde Coletiva ($0,16$; $p < 0,05$), Ginecologia ($0,18$; $p < 0,05$) e pontuação total do TP ($0,17$; $p < 0,05$).

Na sequência, analisou-se o potencial preditivo da autoeficácia (AE) e do bem-estar subjetivo (BES) em relação à pontuação total do Teste de Progresso (TP). Foi feita uma análise de regressão linear múltipla tendo os resultados apontados que os afetos positivos apresentaram resultado significativo na predição dos resultados do TP ($\beta = 0,270$; $p < 0,05$; $R^2 = 0,04$), indicando que as experiências positivas no contexto acadêmico são preditivas do bom desempenho acadêmico. Em relação às demais variáveis inseridas no modelo, não foi possível observar multicolinearidades.

Por fim, visando analisar o potencial explicativo das variáveis em relação ao resultado total do TP, foi realizada uma *Path Analysis* irrestrita. No intuito de evitar redundância no modelo, optou-se por utilizar o fator geral de autoeficácia na formação superior (AEFS) e os fatores do bem-estar subjetivo escola, conforme Figura 1.

Figura 1

Modelo de path analysis dos construtos que explica o resultado no Teste de Progresso (TP)



Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: * $p < 0,05$.

Os índices de ajuste obtidos a partir do modelo foram excelentes: CFI = 1,00; TLI = 1,00; RMSEA = 0,00. No que se refere à variância explicada (R^2) para o TP, o valor encontrado foi de 0,04 ($p = 0,19$). Observa-se que apenas os afetos positivos apresentaram potencial explicativo em relação ao resultado do TP, de modo a explicar positivamente o desempenho dos discentes.

Discussão

O objetivo do estudo centrou-se na análise sobre a possível associação entre autoeficácia, bem-estar subjetivo e desempenho acadêmico. A hipótese inicial se construiu no sentido de que estudantes com maior autoeficácia teriam maiores níveis de bem-estar e tais percepções poderiam impactar positivamente o desempenho. Os resultados revelaram altos níveis de autoeficácia para os estudantes de Medicina, com maioria composta por discentes cursando períodos próximos à metade do curso (5º e 7º semestres), os quais se apresentaram confiantes quanto à capacidade de enfrentar as demandas oriundas do ambiente acadêmico com sucesso. Interessante observar que a AE acadêmica e AE na gestão acadêmica mostraram-se mais fortemente relacionadas à AE na regulação da formação e à AE em ações proativas e, em menor grau, à AE na interação social, o que demonstra uma maior importância atribuída ao esforço individual para a boa condução das atividades e aplicação do aprendizado.

Os altos níveis observados na dimensão AE na regulação da formação se mostram relevantes para que os estudantes alcancem as suas metas de formação, uma vez que tais percepções de autorregulação constituem importante mecanismo cognitivo de gerenciamento do comportamento (Bandura, 1997, 2008). Tal processo envolve o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas e de autorreforçamento (Ganda & Boruchovitch, 2019; Polydoro et al., 2019), fornecendo informações sobre o desempenho alcançado, o esforço e o tempo despendido, subsidiando a formação de novas crenças de autoeficácia (Polydoro et al., 2019; Zimmerman, 2013). Por ser o processo regulatório construído de forma gradual num processo contínuo que perpassa os níveis de observação, emulação, autocontrole e autorregulação (Zimmerman, 2013), os altos escores se mostram condizentes à amostra, uma vez que foi composta por maioria de estudantes que já acumulam experiências da rotina acadêmica. Resultados semelhantes foram encontrados por Lopes et al. (2020) com estudantes de Medicina do 4º ano ($M = 8,0$; $DP = 1,3$), sendo os maiores níveis daqueles de maior faixa etária. Estudantes de semestres mais avançados, segundo Ferrel Ortega et al. (2017), por acumularem maior vivência acadêmica, mostraram maior autoeficácia e, aqueles com maior autoeficácia, foram os que apresentaram maior desempenho, de forma a revelar a importância das conquistas de sucesso ao longo dos anos para fortalecimento da autoeficácia e dos mecanismos autorregulatórios.

Os altos escores de AE na interação social indicaram boa capacidade para interagir com colegas e professores para elucidar dúvidas, divergir, trabalhar em grupo, sendo tais habilidades facilitadoras do desenvolvimento cognitivo e afetivo, uma vez que o relacionamento colaborativo se afigura como essencial para desenvolvimento de sentimentos de aceitação, cooperação, adaptação acadêmica, retenção e rendimento acadêmico (Almeida et al., 2020; Casanova et al., 2018). Por outro lado, é também possível que as interações sociais causem um impacto negativo no rendimento acadêmico, a depender do tempo despendido e do tipo de atividades sociais envolvidas, uma vez que altas taxas de consumo de álcool em festividades podem se associar a depressão e ansiedade entre estudantes (Almeida et al., 2000). Relevante observar que as correlações entre a AE na interação social com a AE na gestão acadêmica ($r=0,46$, $p<0,001$) e AE acadêmica ($r=0,52$, $p<0,001$) foram as menores dentre todas as outras, indicando que a confiança percebida na capacidade de planejar, cumprir prazos, aprender, aplicar e demonstrar o conteúdo apresentaram-se menos influenciadas pelas habilidades de relacionamento. Por outro lado, a AE na

interação social foi mais fortemente associada à AE em ações proativas ($r=0,69$, $p>0,001$), o que demonstra a importância do convívio com pares e professores para um maior engajamento e aproveitamento das oportunidades de formação.

Por sua vez, a AE em ações proativas apresentou a menor média, indicando que os estudantes se percebem com menor confiança para contribuir com ideias, buscar auxílio para aproveitar recursos, programas ou atividades extracurriculares (Polydoro; Guerreiro-Casanova, 2010). O envolvimento em atividades extracurriculares é citado como promotor de integração, adaptação, satisfação, desenvolvimento cognitivo e não-cognitivo e autonomia (Almeida et al., 2000), entretanto, a dedicação às referidas tarefas exige esforço para conciliar o tempo com os estudos e manter a frequência às aulas e o bom rendimento acadêmico (Lunard, 2016). Nesse ponto, relevante considerar que a proatividade se constitui como base da “agência humana” (Bandura, 2008), sendo desejável atuação ativa do estudante na sua formação multidimensional e o estabelecimento de adequada regulação para conciliação das atividades com sucesso e obtenção de satisfação e realização pessoal. Nesse sentido, mostram-se importantes ações institucionais de divulgação dos recursos e oportunidades oferecidos, além dos esclarecimentos sobre o adequado planejamento para a repartição de tempo com as atividades curriculares.

A análise de correlação entre o bem-estar subjetivo e a autoeficácia (Tabela 2), revelou que fortes crenças de autoeficácia se relacionam a sentimentos de satisfação com a escola e à maior prevalência de afetos positivos, ao passo que maiores níveis de afetos negativos se associam à menor satisfação com a escola e menor autoeficácia na interação social. No mesmo sentido, a autoeficácia foi apontada por Dias-Viana (2019) como importante variável correlacionada ao bem-estar, sendo também verificada correlação direta da satisfação com a escola e dos afetos positivos com a ausência de sintomatologia depressiva, bem como a existência de correlação direta dos afetos negativos à depressão e de forma inversa à satisfação com a vida, evidenciando o bem-estar como variável protetiva à saúde mental dos estudantes e sua importância para o contexto escolar somada à autoeficácia.

Outros estudos demonstraram que a autoeficácia é um dos fatores mais fortemente relacionados a sentimentos de bem-estar, estabilidade emocional, desenvolvimento pessoal, satisfação (Almeida & Teixeira, 2018; Almeida et al., 2020; Teixeira & Costa, 2018; Yu et al., 2016; Burr & Dallaghan; 2019), enquanto maior esgotamento acadêmico e *burnout* têm sido relacionados a níveis baixos de autoeficácia (Souza, 2020). Além disso, é apontado o papel mediador da autoeficácia

entre o perfeccionismo prescrito socialmente (estabelecimento de padrões de desempenho muito elevados) e um menor esgotamento acadêmico (Yu et al., 2016). Uma maior integração ao ensino superior foi associada à autoeficácia na formação por Guerreiro (2007) que destacou a importância dos aspectos emocionais (bem-estar, estabilidade afetiva, ansiedade e cansaço) no julgamento sobre a capacidade para resolução de tarefas e persistência acadêmica. Também com resultados semelhantes em relação à satisfação acadêmica, verificaram Santos, Zanon e Ilha (2019) a influência da autoeficácia na predição da satisfação acadêmica.

Como visto nos resultados do presente estudo, os afetos negativos mostraram correlação significativa inversa com a autoeficácia (AE na interação social, AE na regulação e AE acadêmica), o que pode ser explicado pelo fato de que maior frequência de situações de desprazer no contexto acadêmico impacta negativamente as fontes de autoeficácia, seja pelas experiências ruins vivenciadas junto aos pares e/ou professores (Cleary et al., 2015), seja pelo potencial desajuste no estado emocional, como depressão (Dias-Viana, 2019), esgotamento acadêmico (Yu et al., 2016) e *burnout* (Burr & Dallaghan, 2019). Ademais, na interação social, estudos têm demonstrado a influência do tipo de *feedback* fornecido pelo professor na autoeficácia do estudante, uma vez que, se fornecido de forma corretiva, sem indicar um direcionamento, pode desajustar os seus mecanismos de autorregulação e, por consequência, afetar o desempenho e a formação de novas crenças (Cleary et al., 2015; Loftin & West, 2017; Pelaccia & Viau, 2017). E ainda, a relação com os pares é indicada como preditora do bem-estar (Teixeira & Costa, 2017) e da adaptação no ensino superior (Almeida & Teixeira, 2018), colocando as relações sociais como determinantes do desempenho acadêmico (Almeida et al., 2020). Assim, torna-se relevante a redução das experiências desagradáveis e o incremento dos afetos positivos, dando atenção especial ao fornecimento do *feedback* pelos professores no sentido de conferir maior ênfase aos aspectos positivos e motivacionais e de oferecer subsídios para superação dos pontos negativos.

Em relação ao desempenho, de forma geral, todas as dimensões do bem-estar apresentaram correlações, sendo observada associação significativa da pontuação total do Teste de Progresso e nas áreas da Medicina Saúde Coletiva e Ginecologia com os fatores do bem-estar subjetivo. A satisfação com a escola e os afetos positivos tiveram relação direta com o resultado final do TP e o desempenho nas referidas áreas, ao passo que os afetos negativos mostraram relação inversa quanto a essas variáveis. Nesse sentido se mostrou o modelo de *Path Analysis*, indicando que os

afetos positivos apresentam potencial explicativo para um maior desempenho. Os resultados são concordantes e similares ao estudo de Bücken et al. (2018), uma meta-análise que analisou resultados de pesquisas que correlacionaram o bem-estar subjetivo e o desempenho. A partir de um total de 38.946 participantes (47 estudos), foi observada que a correlação entre desempenho acadêmico e bem-estar subjetivo foi de pequena a média magnitude e estatisticamente significativa ($r = 0,16$, IC de 95%, $dp=0,113, 0,216$), os quais se mostram bem próximos aos resultados do presente estudo. Na mesma linha foram os resultados de Almeida et al. (2020), com a identificação de correlação entre o bem-estar subjetivo com o rendimento acadêmico. Dias-Viana (2019) também encontrou resultados semelhantes ao identificar o potencial preditivo dos componentes do BES escolar sobre o desempenho, sendo os afetos positivos na escola os melhores preditores.

Assim como no presente estudo, Almeida e Teixeira (2018) e Dias-Viana (2019) não identificaram diferenças significantes no bem-estar subjetivo entre as variáveis sexo e ciclo de ensino. Por outro lado, os estudos de Lunard (2016) e Teixeira e Costa (2018) indicaram maiores níveis de afeto positivo para homens.

Conforme relatado, as análises desta pesquisa não foram conclusivas quanto às correlações do desempenho com a autoeficácia, sendo ele mais bem explicado pelo bem-estar subjetivo, mais especificamente, pelos afetos positivos. Neste ponto, em relação à autoeficácia, os resultados não acompanharam a literatura (Almeida & Teixeira, 2018; Lopes et al., 2020), especialmente os pressupostos da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1997), os quais colocam a autoeficácia como preditora do sucesso. Seguindo essa linha, o estudo de Burr e Dallaghan (2019), com estudantes do 1º e 2º ano de Medicina dos Estados Unidos, concluiu que a autoeficácia foi o único preditor do desempenho acadêmico, o qual foi medido pela porcentagem final obtida no semestre, destacando que as emoções desempenharam o papel de contribuir para o fortalecimento das crenças de autoeficácia. Ferrel Ortega et al. (2017) também observaram relação positiva entre elevados níveis de autoeficácia com maior desempenho (média ponderada no semestre). Por outro lado, Barros (2021) também não identificou evidências significantes de correlação entre autoeficácia e rendimento acadêmico de estudantes ingressantes no ensino superior.

Os resultados não conclusivos deste estudo em relação à análise de correlação da autoeficácia com o desempenho devem ser interpretados a partir de dois fatores, quais sejam: a diversidade dos componentes da amostra, a qual foi formada por grupos diferentes de estudantes (do 3º ao 12º semestre) e também as peculiaridades

do Teste de Progresso realizado em 2020 em circunstâncias remotas (on-line). Em relação à amostra, é possível que uma parcela de estudantes, principalmente aqueles que fizeram o Teste de Progresso pela primeira vez ou que tiveram somente uma única experiência (juntos representam 18,7%), tenham superestimado suas percepções quanto à capacidade de obter bom desempenho acadêmico (Guerreiro, 2007) ou, ainda, que as percepções tenham se formado tomando por base o rendimento em avaliações internas do curso, sem considerar as características da avaliação externa (TP) que, por conter 120 questões objetivas, demandam grande esforço e maior tempo de prova (4 horas). E, em relação às peculiaridades do Teste de Progresso aplicado no ano de 2020 em formato diferente (on-line e remotamente), com entrega sequencial de questões e temporizador para resolução e envio de cada resposta, além da incerteza da realização da prova em vista do seu cancelamento e posterior confirmação nos dias próximos à sua realização, podem ter gerado: (1) alteração da autoeficácia ocasionada por eventual desajuste nos mecanismos motivacionais e autorregulatórios para realização da avaliação (Bandura, 1997; Almeida & Teixeira; 2018), bem como influência de fatores de personalidade ou, ainda, (2) redução no esforço e empenho pela baixa percepção do valor da atividade ou pela alteração da percepção da baixa controlabilidade da tarefa (Pelaccia & Viau, 2017), face à impossibilidade, por exemplo, de o estudante escolher a sequência de resolução das questões, em conformidade à sua familiaridade ao conteúdo, bem como diante do tempo de resposta imposto pelas regras do sistema eletrônico.

Porém, há que se considerar a existência de poucos estudos (Schauber et al., 2015) que mensuraram o desempenho de forma padronizada quanto à dificuldade exigida (questões, habilidades) e quanto à atribuição de notas, posto que a maioria dos estudos (Lopes et al., 2020; Almeida et al., 2020) utiliza o rendimento acadêmico interno, cujas avaliações e atribuição de notas são feitas por diferente corpo docente, podendo gerar resultados de desempenho não correspondentes ao se agrupar estudantes de diferentes cursos ou escolas. E, por fim, cabe observar que eventuais traços de personalidade podem influenciar, de forma direta ou indireta, as crenças de autoeficácia, citando, por exemplo, o perfeccionismo que pode gerar dificuldade de percepção das próprias capacidades de sucesso (Yu et al., 2016), o que merece também ser investigado em próximas pesquisas.

Considerações Finais

O conhecimento dos fatores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem se faz importante para o implemento de ações de melhorias no ambiente acadêmico, além de orientar a busca por uma formação que englobe o desenvolvimento profissional, emocional e social do estudante de Medicina. A partir da pesquisa realizada, pôde-se confirmar a interligação entre a autoeficácia acadêmica e o bem-estar subjetivo escolar, o que demonstra que ações voltadas a privilegiar o incremento de afetos positivos são importantes para a manutenção de bons níveis de autoeficácia e desempenho acadêmico. O desenvolvimento de habilidades de interação social e relacionamentos positivos, ao colaborar com a manutenção de um clima escolar positivo e com a geração de sentimentos de maior satisfação com a escola, contribuirá para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Sugere-se a continuidade dos estudos e a inclusão de variáveis que avaliem também traços de personalidade.

Como limitação, cita-se o tamanho da amostra que poderá ser ampliada para outros contextos visando à generalização dos resultados.

Referências

- Almeida, B. R., & Teixeira, M. O. (2018). Bem-estar e adaptabilidade de carreira na adaptação ao ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 19–30. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p19>
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes, Á. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento acadêmico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In SOARES, A. P. et. al., orgs. *Transição para o ensino superior*, pp.167-187. Braga, 2000. ISBN 972-8098-70-7. <http://hdl.handle.net/1822/12088>
- Almeida, L., Taveira, M. do C., Peixoto, F., Silva, J., & Gouveia, M. J. (2020). Escala de Satisfação no Domínio Acadêmico em Universitários Portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 54(1). <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.08>

Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (p. ix, 604). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bandura, A. (2008) O sistema do self no determinismo recíproco. In: A. Bandura, R. G. Azzi, & S. A. Polydoro, *Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos* (R. C. Costa, Trad., pp. 43-68). Porto Alegre, RS: Artmed, 2008

Barros, J. S. V. (2021). *Relação do autoconceito, da autoeficácia e da qualidade de vida com o desempenho acadêmico em estudantes universitários na cidade de Rio Branco - Acre*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. <https://hdl.handle.net/1884/71803>

Bicudo, A. M., Hamamoto, P. T., Abbade, J. F., Hafner, M. de L. M. B., & Maffei, C. M. L. (2019). Teste de Progresso em Consórcios para Todas as Escolas Médicas do Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43, 151–156. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n4RB20190018>

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>

Burr, J.; & Dallaghan, G.L.B. (2019). The Relationship of Emotions and Burnout to Medical Students' Academic Performance. *Teaching and Learning in Medicine*, 31:5, 479-486. <https://doi.org/10.1080/10401334.2019.1613237>

Casanova, J. R., Fernandez-Castañon, A. C., Pérez, J. C. N., Gutiérrez, A. B. B., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41–49. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p41>

Cleary, T. J., Dong, T., & Artino, A. R. (2015). Examining shifts in medical students' microanalytic motivation beliefs and regulatory processes during a diagnostic

- reasoning task. *Advances in Health Sciences Education*, 20(3), 611–626.
<https://doi.org/10.1007/s10459-014-9549-x>
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2019). *Estatística sem matemática para psicologia*. 7. ed. Porto Alegre, RS: Penso.
- Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2018). Relato de uma experiência de intervenção na perspectiva da teoria social cognitiva de carreira. *Temas em Psicologia*, 26(2), 735–749. <https://doi.org/10.9788/TP2018.2-08Pt>
- Dias-Viana, J. L. (2019). *Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar: Elaboração de itens e estudos psicométricos*. [Dissertação de mestrado, Universidade São Francisco]. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/3734863702879761.pdf>
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590–597.
<https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 15.
<https://doi.org/10.1525/collabra.115>
- Ferreira, R. C. (2019). *Relação entre o desempenho no teste de progresso e na seleção para residência médica*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335167>
- Ferrel Ortega, F. R., Ferrel Ballesta, L., Cantillo Aguirre, A. A., Jaramillo Campo, J., & Jim, S. M. (2017). Variables académicas y sociodemográficas relacionadas con el Síndrome de Burnout, en estudiantes de Ingenierías y Ciencias de la Salud de una universidad estatal de Colombia. *Psicogente*, 20(38).
<https://doi.org/10.17081/psico.20.38.255>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2019). Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: Análise da produção científica. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(3), 03–25.
<https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p03>
- Guerreiro, D.C. (2007). *Integração e autoeficácia na formação superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações*. [Dissertação de mestrado, Universidade

Estadual de Campinas].

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_8a3f5644502fb5da3562b45a3d5a0a2d.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6:1, 1-55.

<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Joly, M. C. R. A., Serpa, A. L. de O., Borges, L., & Martins, R. M. M. (2016).

Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: Rede de relacionamento em bases online. *Revista Avaliação Psicológica*, 15(1), 73–82.

<https://doi.org/10.15689/ap.2016.1501.08>

Lima-Castro, S., Peña-Contreras, E., Aguilar-Sizer, M., Pacheco, A., & Arias-Medina, P. (2019). Aproximación a un Modelo de Bienestar en Adultos Ecuatorianos.

Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 51(2). <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.01>

Loftin, C., & West, H. (2017). Evaluating Self-Efficacy After a Team-Based Learning Activity. *The Journal of Physician Assistant Education*, 28(2), 96–102.

<https://doi.org/10.1097/JPA.000000000000119>

Lopes, J. M., Castro, J. G. F., Peixoto, J. M., & Moura, E. P. (2020). Autoeficácia de Estudantes de Medicina em Duas Escolas com Metodologias de Ensino

Diferentes (Aprendizado Baseado em Problemas versus Tradicional). *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.2-20190187>

Lunard, L. M. (2016). Adaptação acadêmica e psicossocial e bem-estar subjetivo dos

estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra. *Adaptação acadêmica e psicossocial e bem-estar subjetivo dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra*. Adaptação acadêmica e psicossocial e bem-estar subjetivo dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra.

<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/35398>

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2011). *Mplus user's guide*. Sixth edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii_acd78851-en
- Oliveira, T. F., Silva, N., & Bardagi, M. P. (2018). Aspectos Históricos e Epistemológicos sobre Crenças de Autoeficácia: Uma Revisão da Literatura. *Barbarói*, 51, 133–153. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v51i1.6391>
- Pajares, F.; & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In: A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro, *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (R. C. Costa, Trad., pp. 97-114). Porto Alegre, RS: Artmed, p. 97-114.
- Pelaccia, T.; & Viau, R. (2017). Motivation in medical education, *Medical Teacher*, 39:2, 136-140. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2016.1248924>
- Polydoro, S. A. J., Fior, C. A., Pelissoni, A. M. S., & Rosário, P. S. L. (2019). Autorregulação da aprendizagem: Adaptação e evidências de validade de instrumentos para universitários brasileiros. *Educação em Análise*, 4(1), 21–42. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2019v4n1p21>
- Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267–278. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-04712010000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Reberti, A. G., Monfredini, N. H., Ferreira Filho, O. F., Andrade, D. F. de, Pinheiro, C. E. A., & Silva, J. C. (2020). Teste de Progresso na Escola Médica: Uma Revisão Sistemática acerca da Literatura. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.1-20190194.ING>
- Santos, A. A. A. dos, Zanon, C., & Ilha, V. D. (2019). Autoeficácia na formação superior: Seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>

Schauber, S. K., Hecht, M., Nouns, Z. M., Kuhlmeier, A., & Dettmer, S. (2015). The role of environmental and individual characteristics in the development of student achievement: A comparison between a traditional and a problem-based-learning curriculum. *Advances in Health Sciences Education, 20*(4), 1033–1052. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9584-2>

Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13*:4, 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>

Silva, F. de A. (2021). Processos Afetivos e Desenvolvimento humano: contribuições da Teoria Psicogenética para o desenvolvimento infantil. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar Em Educação E Pesquisa, 2*(2), 4 - 24. <https://doi.org/10.36732/riep.v2i2.48>

Simmons, M., McDermott, M., Lock, J., Crowder, R., Hickey, E., DeSilva, N., Leong, R., & Wilson, K. (2019). When Educators Come Together to Speak about Well-Being: An Invitation to Talk. *Canadian Journal of Education, 42*(3), 850–872. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3959>.

Souza, L. S. de. (2020). *Construção e validação de uma escala de autoeficácia docente para o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem na educação superior em saúde* [Dissertação de mestrado, Universidade do Oeste Paulista]. <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1245>

Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2017). Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior: Determinantes pessoais e situacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 18*(1), 19–29. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p19>

Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2018). Fontes de autoeficácia em estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19*(2), 143–155. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902018000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Trevizani, L. P., & Marin, A. H. (2020). Competência emocional em professores e sua relação com tempo de docência e satisfação com o trabalho. *Psicopedagogia, 37*(112), 52–63. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-8486.20200002>

Yu, J.H., Chae, S.J., Chang, K. H. (2016). The relationship among self-efficacy, perfectionism and academic burnout in medical school students. *Korean J Med Educ.*;28(1):49-55, 2016. <https://doi.org/10.3946/kjme.2016.9>

Zimmerman, B. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Declaração de Inexistência de Conflito de Interesses

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Contribuição dos autores:

Author's Contribution

José de Oliveira Costa Filho participou da concepção e desenho; análise e interpretação de dados e discussão dos resultados; revisão e aprovação final conforme padrão de publicação da revista.

Camélia Santana Muro participou da concepção e desenho; análise e interpretação de dados e discussão dos resultados; revisão e aprovação final conforme padrão de publicação da revista.

Aline Fonseca Franco participou da análise de dados e discussão dos resultados; revisão e aprovação final conforme padrão de publicação da revista

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.